



**Centro Universitário de Brasília
Instituto CEUB de Pesquisa e Desenvolvimento - ICPD**

MARIA AUXILIADORA ROSA DA SILVA

**LETRAMENTO FORMAL: PESQUISA- DIAGNÓSTICO NO CURSO DE
LETRAS**

Brasília
2016

MARIA AUXILIADORA ROSA DA SILVA

**LETRAMENTO FORMAL: PESQUISA- DIAGNÓSTICO NO CURSO DE
LETRAS**

Trabalho apresentado ao Centro Universitário de Brasília (UniCEUB/ICPD) como pré-requisito para obtenção de Certificado de Conclusão de Curso de Pós-graduação *Lato Sensu* em Revisão de Texto.

Orientadora: MSc. Denise Macedo

Brasília
2016

MARIA AUXILIADORA ROSA DA SILVA

**LETRAMENTO FORMAL: PESQUISA- DIAGNÓSTICO NO CURSO DE
LETRAS**

Trabalho apresentado ao Centro
Universitário de Brasília (UniCEUB/ICPD)
como pré-requisito para a obtenção de
Certificado de Conclusão de Curso de
Pós-graduação *Lato Sensu* em Revisão
de Texto.

Orientadora: MSc. Denise Macedo

Brasília, 12 de Dezembro de 2016.

Banca Examinadora

Gilson Ciarallo

Prof. Dr.

essal@bol.com.br/essal.edneide@gmail.com

Prof. Dr^a.

DEDICATÓRIA

Dedico, primeiramente, a Deus, pela força que me impulsiona a nunca desistir de meus objetivos.

Em especial ao meu marido, companheiro de todas as horas, que sempre me apoiou em todos os momentos. Obrigada pela tolerância, paciência e compreensão acerca de minha ausência nas férias, nos finais de semana e nos feriados.

Às amigas, Antonia Machado, pelas orações e palavras motivadoras, Mariana Lacerda e Aparecida Célia, pela disponibilidade e, principalmente, pela generosidade em ajudar-me sempre que necessitei.

Aos meus colaboradores de pesquisa e à professora Ana Dilma pela forma calorosa ao me receberem na instituição pesquisada.

À minha orientadora, Denise Macedo, pelas dicas e interferências em meu trabalho, pois suas orientações enriqueceram minha fundamentação teórica.

Enfim, a todas as pessoas que contribuíram direta ou indiretamente para a execução deste trabalho.

**Ler e escrever de forma letrada é um conjunto de competências e habilidades, comportamentos e conhecimentos. Ler não é decifrar. Escrever não é copiar.
(Ferreiro)**

RESUMO

A presente monografia possui, como objetos de estudo, a concepção crítica da leitura e da escrita acadêmicas como prática social, bem como as dificuldades do aluno em produzir, autonomamente, os diferentes gêneros formais. Nessa perspectiva, este estudo tem por mote desvelar a necessidade da abordagem sistemática de gêneros textuais, sobretudo, os científicos, nos anos iniciais do ensino superior, para o desenvolvimento das habilidades de letramento. Para tanto, realizei uma pesquisa de cunho qualitativo com graduandos do último semestre do Curso de Letras de uma instituição particular de Brasília. Este estudo está fundamentado nas contribuições teóricas da Linguística Textual e dos Novos Estudos do Letramento. Conclui que as dificuldades do discente acerca do letramento formal estão ligadas intrinsecamente à sua capacidade crítica em atribuir sentido ao processo de escritura, uma vez que, em sua trajetória educacional, ou seja, no ensino básico, o ensino-aprendizagem de gêneros nem sempre preconiza a função social da leitura e da escrita. Em função disso, constatei que, para o engajamento efetivo do educando nas diversas práticas de letramento formal que circulam socialmente na academia, é imprescindível um ensino inteligível, gradual e constante dos gêneros acadêmicos nos anos iniciais da graduação em Letras.

Palavras-chave: Gêneros textuais formais. Contexto Acadêmico. Leitura e escrita. Construção do sentido.

ABSTRACT

The present monograph has, as objects of study, the critical conception of academic reading and writing as social practice, as well as the student's difficulties in producing, independently, the different formal genres. In this perspective, this study aims to unveil the need for systematic approach of textual genres, especially the scientists, in the early years of higher education, for the development of literacy skills. To do so, I conducted a qualitative research with undergraduates from the last semester of the Course of Letters of a private institution in Brasilia. This study is based on the theoretical contributions of Textual Linguistics and New Letters Studies. It concludes that the student's difficulties about formal literacy are inextricably linked to their critical ability to attribute meaning to the writing process, since in their educational trajectory, that is, in elementary education, gender teaching and learning does not always advocate The social function of reading and writing. Because of this, I have found that for the effective engagement of the learner in the various formal literacy practices that circulate socially in the academy, an intelligible, gradual and constant teaching of academic genres in the early years of undergraduate studies is essential.

key words: Formal textual genres. Academic Literacy. Reading and writing. Construction of meaning.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Estratégias de produção textual.....	14
Quadro 2 – Dificuldades na leitura e na produção textual.....	30
Quadro 3 – Relevância de um ensino sistemático acerca dos gêneros textuais.....	31
Quadro 4 – Aspectos que contribuem para a construção de textos acadêmicos.....	32
Quadro 5 – Relevância da interação dos participantes do processo de ensino-aprendizagem.....	33
Quadro 6 – Percepção do graduando acerca de sua produção textual na faculdade.....	34

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	09
CAPÍTULO 1- PENSAMENTO, LÍNGUA(GEM) E TEXTO.....	11
1.1 Leitura e produção textual: evento comunicativo.....	13
CAPÍTULO 2- GÊNEROS TEXTUAIS: CONCEITO E FUNCIONALIDADE.....	17
2.1 Gêneros textuais e letramento: uma relação de interdependência.....	20
CAPÍTULO 3- DIMENSÕES SOCIAL E INDIVIDUAL DA LEITURA E DA ESCRITA.....	23
CAPÍTULO 4- A LEITURA E A ESCRITA NA ESFERA ACADÊMICA.....	25
CAPÍTULO 5- METODOLOGIA DE PESQUISA.....	29
CAPÍTULO 6- PESQUISA-DIAGNÓSTICO: ANÁLISE DOS DADOS.....	30
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	36
REFERÊNCIAS.....	38
APÊNDICE A- Questionário dos alunos.....	41
APÊNDICE B- TCLE.....	44

INTRODUÇÃO

Transitar pelos diferentes gêneros textuais que circulam na sociedade contemporânea é considerado, por muitas pessoas, uma tarefa árdua e complexa, uma vez que somente o ato de ler e de escrever de forma mecânica, ou seja, de decodificar e de codificar códigos, não obedece às demandas sociais dos diversos domínios discursivos. Com efeito, a participação efetiva nas práticas de letramento requer do sujeito um posicionamento ativo, crítico e reflexivo acerca da função social da leitura e da escrita de gêneros textuais formal/informal.

Nesse viés, o interesse em desenvolver o tema “Letramento formal: pesquisa-diagnóstico no Curso de Letras” surgiu de minhas experiências vivenciadas como discente no âmbito acadêmico, na qual uma parcela considerável dos alunos apresentava constantes dificuldades em desenvolver, autonomamente, as competências textual e leitora inerentes à dimensão social do uso da leitura e da escrita formal. A posteriori, o interesse em investigar este problema foi fomentado mediante a monitoria voluntária de leitura, de produção e revisão textual acerca do Trabalho de Conclusão de Curso, prestada a graduandos do último semestre do Curso de Letras de uma instituição particular de Brasília.

Cumprе salientar, que, a princípio, fui contratada somente como revisora de texto, entretanto, no decorrer do processo, me vi no dever, enquanto cidadã e professora de Língua Portuguesa, incutir nestes discentes, a relevância da concepção crítica do sentido da leitura e da escrita para o desenvolvimento de gêneros textuais formais. Dado o exposto, tornou-se imprescindível uma pergunta de pesquisa que nortear esse estudo: qual a relevância de um ensino-aprendizagem que abarque práticas de diferentes gêneros textuais acadêmicos nos anos iniciais da graduação em Letras?

Nesse sentido, o objetivo geral deste estudo consiste em evidenciar a necessidade de práticas sistemáticas acerca das normas e convenções que regulam a redação dos diferentes gêneros textuais acadêmicos. Ademais, possui como objetivos específicos: 1) apontar a necessidade de conceber a leitura e a escrita como prática social; 2) destacar o domínio de diferentes gêneros textuais como ferramenta propiciadora da formação de cidadãos leitores/produtores, autônomos, críticos e reflexivos; 3) enfatizar a importância do papel do professor quanto à participação efetiva do sujeito na cultura letrada. Para atingir êxito nos objetivos

apresentados, realizei um levantamento bibliográfico fundamentado nas contribuições teóricas da Linguística Cognitiva, da Linguística Textual e dos novos estudos do Letramento, bem como uma pesquisa qualitativa por meio de questionário com alunos do último semestre do Curso de Letras de uma faculdade particular de Brasília.

Primeiramente, será apresentado uma breve síntese da tríade sujeito, língua(gem) e texto sob o viés dos estudiosos da Linguística Cognitiva (GARCEZ, 1998; KOCH, 2012; OLIVEIRA, 1997; PILETTI, 2011). Logo após, a leitura e a produção textual serão abordadas na perspectiva da Linguística Textual, cujo texto é concebido por seus pesquisadores (DÍDIO, 2013; FIORIN, 2002; GOMES, 2002; KOCH, 2012) como um elemento de interação na construção do sentido. Em seguida, com enfoque, principalmente, dos construtos teóricos produzidos pelos linguistas textuais (BAKHTIN, 1997; KLEIMAN, 1995; MARCUSCHI, 2010; MOTTA-ROTH, 2006) será tratado o conceito e funcionalidades dos gêneros textuais. Além disso, será discutida a relação de interdependência entre gêneros textuais e letramento. No tópico seguinte, apresento as dimensões sociais e individuais do letramento e a prática de leitura e de escrita na esfera acadêmica, fundamentadas no aporte teórico dos estudos do letramento de (KLEIMAN, 2006; RAMIRES, 2007; SOARES, 2001; STREET, 2005). Finalizo este estudo com a apresentação dos procedimentos metodológicos, da análise dos dados da pesquisa - diagnóstico e das considerações finais.

Espero que, as discussões abordadas neste estudo, contribuam para apontar a necessidade de se buscar novas perspectivas no que diz respeito ao ensino-aprendizagem de gêneros textuais formais, ao menos nos anos iniciais da graduação em Letras, para que, assim, o aluno não encontre dificuldades para participar efetivamente das práticas de letramento acadêmico, bem como o seu processo de construção do conhecimento acerca da dimensão social da leitura e da escrita dos diversos gêneros que circulam nessa esfera comunicativa.

CAPÍTULO 1 – PENSAMENTO LÍNGUA(GEM) E TEXTO

Piletti (2011) conceitua a linguagem como um sistema simbólico básico de todos os grupos humanos. Subdivide-a em duas funções: intercâmbio social e pensamento generalizante. Para ele, o intercâmbio social exerce função principal, haja vista que é para se comunicar com seus semelhantes que o homem cria e utiliza os sistemas de linguagem. Desse modo, o pensamento generalizante ocupa papel secundário, mas não menos relevante, pois é nessa função que a linguagem torna-se objeto de pensamento, isto é, um determinado significante do mundo real possuirá significados generalizados e simplificados de modo que seja transmitido por todas as pessoas. Conforme o autor, essas duas funções da linguagem são encontradas no significado ao longo da história, significados esses constituídos pelo homem em sua relação dialética com o mundo social em que vive.

Vygotsky (1997 apud OLIVEIRA, 1997) suscita que essa relação não é direta, mas, sim, mediada por dois polos distintos: os instrumentos e o uso dos signos. Os instrumentos são extrínsecos ao sujeito, são objetos sociais que exercem a função de estabelecer relações de intercâmbio entre o mundo e o homem. Em contrapartida, o uso dos signos é intrínseco ao ser humano, funciona como ferramentas que auxiliam no desempenho de atividades psicológicas, ou seja, orienta o indivíduo em ações concretas que exigem memória ou atenção. Nesse prisma, Oliveira (1997) enfatiza que o funcionamento psicológico tipicamente humano é sócio-histórico. Concomitantemente, os elementos mediadores na relação entre o homem e o mundo são carregados de significados culturais por meio da linguagem, pois essa exerce papel fundamental na comunicação entre os indivíduos, estabelecendo-se, assim, significados que permitem interpretar objetos e situações inerentes às coisas do mundo.

Vygotsky (1997 apud OLIVEIRA 1997, p.69-70) ressalta que

A própria ideia de que o homem é capaz de operar mentalmente sobre o mundo, isto é, fazer relações, planejar, comparar, lembrar, etc, supõe um processo de representação mental. Temos conteúdos mentais que tomam o lugar dos objetos, das situações e dos eventos do mundo real. Quando pensamos em um gato, por exemplo, não temos na mente, obviamente, o próprio gato, trabalhamos com uma ideia, um conceito, uma imagem, uma palavra, enfim, algum tipo de representação, de signo, que substitui o gato real sobre o qual pensamos.

Dessa maneira, entende-se que o desenvolvimento do pensamento não parte do individual para o social, mas do social para o individual, pois, para que determinado objeto exerça representatividade sobre o homem, é necessário, a priori, que esse objeto faça parte de seu contexto social, aspecto esse que, para Garcez (1998), vem ao encontro da aceitação de que é por meio desse processo que a linguagem torna-se um instrumento concreto de mediação. Segundo Piletti (2011), os instrumentos e os signos são interdependentes, pois a internalização da língua ocorre por meio de fatores intrínsecos e extrínsecos ao sujeito, posto que, à medida que os instrumentos vão se constituindo como objetos, os signos fornecem sentido à ação desses objetos.

Concluindo essa ideia, Garcez (1998) ressalta que, em decorrência da natureza sócio-histórica da linguagem, ela não deve ser compreendida como uma atividade singular imanente, uma vez que seu uso varia no tempo e no espaço, e seu funcionamento é inerente ao universo social e coletivo em que se realiza, pois advém da interação das circunstâncias sociais na qual é inserida. Nessa perspectiva, Bakhtin (1979 apud VIEIRA, 2002) assevera que a língua somente constitui-se como um elemento social perante a interação verbal concretizada por enunciados. De acordo com a pesquisadora, a linguagem, além de atribuir sentido às coisas do mundo, também é um elemento de ação sobre ele e sobre o sujeito.

Não obstante, conforme Koch (2012), texto, língua e sujeito são indissociáveis, pois o sujeito é considerado como construtor social, logo, o texto passa a ser concebido como um ambiente de interação no qual o interlocutor participa ativamente do processo de construção de seu sentido. Ela assevera que, ao adotar essa concepção dialógica de língua, de sujeito e de texto, a compreensão passa a ser considerada como uma ação interacionista na produção de sentidos no âmbito do evento comunicativo. “O sentido de um texto é, portanto, construído na interação texto-sujeitos e não algo que preexistia a essa interação”. (p. 17). Ou seja, o significado não está contido no texto, portanto, se constrói nele no processo dialógico.

1.1 Leitura e produção textual: evento comunicativo

Tendo em conta a perspectiva interacionista da língua, na qual, tanto o produtor, quanto o leitor são definidos como sujeitos ativos que, de forma dialógica, constroem-se e são construídos no texto, Beaugrande (1997 apud KOCH, 2012, p. 34) considera o texto “um evento comunicativo para a qual convergem aspectos linguísticos, cognitivos e sociais”. Koch (2012) declara que o texto, em sua essência, é um evento dialógico e não uma sucessão de vocábulos escritos e/ou falados, pois, além de abarcar os níveis fonológico, lexical, morfossintático, também se apropria das categorias semântica, pragmática e interacional dos participantes. Garcez (1998) acrescenta que, dessa forma, o texto é concebido como ação verbal significativa, pois sobrepuja as simples ligações de elementos linguísticos que se relacionam entre si. Com efeito, o texto deve ser compreendido como um elemento interacionista posto que o seu sentido constrói-se no momento em que o leitor o está processando, o que acarreta compreendê-lo em sua totalidade e não como um aglomerado de frases.

Conforme Fiorin (2002, p. 40), isso implica dar relevância aos “procedimentos e mecanismos que o estruturam, que o tecem como uma totalidade de sentido”. Em outras palavras, o texto possui uma tessitura verbal, isto é, unidade, consistência, concisão, clareza, coesão e coerência que atesta que o significado das partes que o constituem é dependente de sua completude, pois frases e orações isoladas não atribuem sentido ao texto. Didio (2013) reforça que, para que um texto não seja uma sucessão de frases, mas, sim, e sim um todo significativo, necessita possuir coerência e coesão. Segundo a autora, a coesão é responsável por assegurar a ligação (costura) harmoniosa entre os elementos textuais: palavras, frases e parágrafos, bem como entre as partes do texto, ou seja, introdução, desenvolvimento e conclusão.

A coerência, por sua vez, possui a função de relacionar essas unidades, encaixando-as entre si, determinando, assim, o sentido do texto, sentido esse inerente aos aspectos lógico, semântico e cognitivo. Para Didio (2013), independentemente de esses dois princípios de textualidade apresentarem funções diferentes, ambos se complementam, uma vez que estão imbricados no entendimento geral do texto. Ademais, são propriedades de suma importância para a produção textual em distintas áreas do conhecimento.

No que diz respeito à produção textual, Koch (2011) enfatiza que, para realizá-la, o produtor necessita mobilizar seus conhecimentos e estratégias, pois a escritura não é compreendida apenas no que concerne às regras da língua, mas também na interação escritor-leitor, pois ambas são partes constitutivas do processo de construção do sentido do texto. Em razão disso, a linguista afirma que a escrita requer de seu produtor a aplicação de estratégias, tais como (quadro 1):

Quadro 1 – Estratégias de produção textual

. ativação de conhecimentos sobre os componentes da situação comunicativa (interlocutores, tópico a ser desenvolvido e configuração textual adequada à interação em foco;
. seleção, organização e desenvolvimento de ideias de modo a garantir a continuidade do tema e sua progressão;
. “balanceamento” entre informações explícitas e implícitas entre informações novas e dadas, levando em conta o compartilhamento de informações com o leitor e o objetivo da escrita;
. revisão da escrita ao longo de todo o processo, guiado pelo objetivo da produção e pela interação que o escritor pretende estabelecer com o leitor.

Fonte: Koch (2011, p.41)

No que tange à ativação dos conhecimentos armazenados pelo produtor Koch (2012) denota que a produção textual não acontece no vácuo, pois está ligada à memória discursiva do autor ao longo de sua formação social da qual fazem parte, a educação familiar, social e escolar-acadêmica. Em sua conceituação, o texto é construído pelo produtor com base em seus saberes acerca da língua, os quais são adquiridos previamente e constituídos socialmente mediante a interação dos conhecimentos linguísticos, enciclopédicos e textuais, que, por conseguinte, mantêm relações intrínsecas com a linguagem, o mundo e as práticas sociais. Nessa perspectiva, Didio (2013) salienta que é por intermédio da ativação desses conhecimentos que o leitor/produtor constrói o sentido do texto.

O conhecimento linguístico demanda do produtor o saber da ortografia, da gramática e do léxico de sua língua, saberes esses resultantes de suas práticas comunicativas no meio que o circunda e da sistematização escolar. De acordo com Koch (2012), dominar as convenções da escrita é fundamental para alcançar-se

êxito nas práticas de produção textual, domínio esse que para Soares (2001) é necessário desde a realização de uma simples lista de compras à produção textual de um ensaio ou de uma tese de doutorado. Diante disso, Gomes (2002, p. 135) suscita que

O fato de a língua dispor de convenções usadas na organização de textos não é o suficiente para a produção de textos: é preciso que haja a interação entre linguagem e o contexto. A linguagem dispõe de estratégias que possibilitam a escolha de regras, especificando-as ou adaptando-as ao contexto.

Segundo Firth (1923 apud KOCH, 2011) é por meio dessa interação que o sujeito se apropria das convenções da linguagem, facilitando, assim, a construção do sentido do texto, pois orações, vocábulos e frases não constituem significado fora de seus contextos de uso. No que diz respeito ao conhecimento enciclopédico, este requer do produtor saberes inerentes às coisas do mundo fundamentados em suas diversas vivências e experiências acumuladas ao longo do tempo, bem como em sua participação nas diversas práticas sociais.

Em função disso, Silva (2002, p. 8) ressalta que a produção textual do sujeito não é livre, pois “os textos escritos são, em sua maioria, sistematicamente estruturados e socialmente organizados”. Nesse prisma, Koch (2011) postula que, para organizá-los e estruturá-los, o produtor necessita seguir modelos socialmente construídos de modo que, ao acionar seus conhecimentos enciclopédicos, parta do pressuposto de que tais conhecimentos também sejam compartilhados pelo leitor, melhor dizendo, que ele conheça a situação comunicativa, o contexto sociocultural, a intertextualidade, bem como a estrutura tipológica do gênero textual em que o texto foi construído. A saber, a estudiosa enfatiza que a mobilização dos conhecimentos linguístico e enciclopédico do produtor/ leitor com vistas à atribuição de sentido do texto concretiza-se mediante as seguintes estratégias:

- cognitivas: como as inferências, a focalização, a busca da relevância;
- sociointeracionais: como preservação das faces, polidez, atenuação, atribuição de causas a (possíveis) mal-entendidos, etc.;
- textuais: conjunto de decisões concernentes à textualização, feitas pelo produtor do texto, tendo em vista seu ‘projeto de dizer’ (pistas, marcas, sinalizações).

No que se refere ao conhecimento textual, consoante Koch (2012), para a atividade de escrita, o produtor carece estimular sua competência metagenérica, isto é, seus conhecimentos acerca da caracterização, da função e da seleção adequada dos gêneros textuais para as diferentes situações comunicativas, bem como sua capacidade metatextual, ou seja, o mecanismo que o orienta na construção e na compreensão do texto. A autora assevera que é por meio da competência metagenérica que o sujeito distingue os diversos gêneros textuais, identifica em quais esferas sociais eles estão inseridos, além do mais, o direciona nas práticas de leitura, de compreensão e de produção textual.

CAPÍTULO 2 – GÊNEROS TEXTUAIS: CONCEITO E FUNCIONALIDADE

Marcuschi (2010) conceitua os gêneros como formas verbais que circulam socialmente por meio de textos em domínios discursivos específicos: religiosos, jurídicos, políticos, comerciais, científicos, familiares e afins. Diante dessa diversidade, o estudioso postula que os gêneros são eventos plásticos, heterogêneos e dinâmicos que contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas às necessidades e atividades socioculturais. Para Marcuschi (2010, p.20)

Os gêneros textuais surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem. Caracterizam-se por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais.

Dado o exposto, vale lembrar que, embora o linguista preconize os aspectos sociocomunicativos e funcionais, não desconsidera a sua forma, pois, segundo ele, haverá situações em que os aspectos estruturais e linguísticos determinarão o gênero textual. Do mesmo modo, também surgirão casos em que o suporte ou o ambiente o constituirão. Para ilustrar tal assertiva, o autor cita que um determinado texto pode ser considerado tanto ‘artigo científico’ quanto ‘artigo de divulgação científica’ tendo em vista o seu suporte de divulgação, que, nesse caso, são constituídos por uma revista científica e por um jornal diário. Diante disso, Marcuschi (2010, p.22) sugere precaução ao considerar os aspectos formais e funcionais para a identificação de um gênero textual, pois, “assim como a língua varia, também os gêneros variam, adaptam-se, renovam-se e multiplicam-se.”

Em função disso, faz-se necessário compreender os gêneros em sua globalidade, ou seja, em suas dimensões interativas, sociais e dinâmicas, visto que são formas flexíveis de organização sociointeracionista e de produção de sentido. Marcuschi (2010, p. 24) afirma que é por meio do desenvolvimento das diversas práticas sociais que o sujeito conduz seu comportamento discursivo em diferentes contextos, isto é, compreende que sua conduta “num circo não deve ser a mesma numa igreja e que nossa produção textual na universidade e numa revista de variedades não deverá ser a mesma”. Desse modo, observa-se a necessidade de adequação, tanto da produção textual ao gênero, quanto do seu uso, fatores esses que, por conseguinte, impedem que suas normas sociais sejam infringidas. De acordo com o autor, essa adequação também é tipológica, uma vez que está ligada

intrinsecamente à natureza linguística dos domínios discursivos (públicos, privados ou cotidianos) e aos aspectos lexicais, sintáticos em que um determinado gênero é constituído.

Segundo Bakhtin (1997), toda e qualquer manifestação linguística efetua-se como discursos, discursos esses que se realizam em forma de enunciados comumente proferidos pelos sujeitos conforme as condições específicas de cada esfera social da atividade humana. Para ele, o processo de constituição do enunciado abarca os conteúdos: temático, que diz respeito aos tipos de temas abordados na produção textual; estilístico, que corresponde aos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua(gem), e composicional, que por sua vez, é inerente à organização e à sequenciação estrutural do texto, isto é, os elementos formais do enunciado. Conforme Bakhtin (1997, p.280)

Esses três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera da comunicação. [...].

Assim, infere-se que é por meio da associação desses três componentes que um determinado gênero é constituído como tal e não como outro qualquer, ou seja, o assunto abordado, a forma de apresentação do conteúdo (recursos linguísticos, formais ou informais) e a estrutura organizacional do enunciado é que especificam o gênero e, conseqüentemente, o seu contexto discursivo. Em consonância com Marcuschi (2010) acerca da heterogeneidade cultural e social dos gêneros do discurso (oral/escrito), Bakhtin (1997) enfatiza que essa rica e infinita variedade é resultante das intermináveis atividades humanas, uma vez que são arraigadas às práticas sociais. Conforme o autor, além de considerar a constituição heterogênea dos gêneros do discurso e a complexidade em conceituar a forma de seus enunciados, também é importante relevar as distinções existentes entre os gêneros primários e secundários.

O gênero do discurso primário compreende as situações comunicativas simples, informais, ou seja, cotidianas e espontâneas, entre eles, o diálogo familiar, cotidiano, social. Em contrapartida, o gênero secundário abrange as situações comunicativas formais, culturais e mais complexas, tais como uma obra literária, um artigo científico, uma conferência. O autor suscita a importância em distinguir esses dois gêneros, dado que é por meio de uma análise entre ambos que o caráter

complexo do enunciado abarcaria seus aspectos fundamentais. Melhor dizendo, é por intermédio dessa diferenciação que os sujeitos da comunicação adotam gêneros conforme as finalidades, especificidades e intenções dos diferentes domínios discursivos.

Para Cristóvão (2010), o domínio dos diversos gêneros proporciona aos agentes produtores uma relação de cumplicidade com o texto, pois ao discernirem com clareza como utilizar determinado gênero, presume-se que esses sujeitos, ao agirem sobre a linguagem, atuarão de forma eficaz em face de textos concernentes a gêneros considerados desconhecidos. Motta-Roth (2006) postula que é fundamental, que o sujeito, ao identificar um gênero, reconheça a função social que o constitui e por ela é constituída. Conforme a estudiosa, é necessário questionamentos acerca da representatividade do gênero a ser produzido, isto é, sua especificidade, funcionalidade, domínio discursivo. A saber, esse princípio compreende o ato de produzir texto como prática social, prática essa pautada pela construção de significado sócio-compartilhado entre produtor-texto- leitor.

De acordo com a autora, para que as atividades de escritura sejam caracterizadas como prática social é importante que o indivíduo possua uma visão ampla do exercício da escrita, visão essa que engloba não somente a produção do texto, mas também critérios como planejamento, revisão e público-alvo, de modo que produtor-leitor constituam suas trocas simbólicas. Ela indaga que esses aspectos são essenciais para o processo de construção das competências linguística, textual e discursiva do sujeito, contribuindo, assim, para o seu empoderamento, isto é, para sua consciência crítica acerca da produção de gêneros que circulam socialmente nas diversas esferas da atividade humana. Isso posto, Koch (2010, p. 61) assevera que

Dominar um gênero consistiria no próprio domínio da situação comunicativa, domínio esse que se pode dar por meio do ensino das aptidões exigidas para a produção de um gênero determinado. O ensino dos gêneros seria, pois, uma forma concreta de dar poder de atuação aos educadores, por decorrência, aos seus educandos. [...].

Partindo desta perspectiva, de acordo com os PCNs (1998), cabe às instituições educacionais proporcionar aos discentes o domínio dos gêneros, domínio esse que necessita de intervenções didáticas que exponham os alunos a situações comunicativas semelhantes aos gêneros estudados, para que estes

possam dotá-los de sentidos, dominando-os conforme sua concretude. Os PCNs (1998, p.41) postulam que, esta acepção, busca desenvolver no aluno a capacidade “de compreender textos orais e escritos e de assumir a palavra, produzindo textos em situações de participação social, o que se propõe ao ensinar os diferentes usos da linguagem é o desenvolvimento da capacidade construtiva e transformadora”.

Nesse sentido, Motta-Roth (2003) advoga que ao considerar a interdependência entre conhecimento e linguagem, torna-se necessário conhecer, analisar e apreender o que concerne às práticas de produção textual, de leitura e de publicação acerca da pluralidade dos gêneros discursivos. Segundo a estudiosa, a acessibilidade a essas práticas consiste nas práticas pedagógicas ministradas em sala de aula, sobretudo, na leitura e na interação dos participantes da produção do conhecimento, isto é, professor e aluno.

Dessa forma, para que haja a democratização discursiva entre esses membros, é imprescindível que as dimensões ensináveis sejam organizadas, claras e precisas acerca dos diferentes gêneros, de modo que os sujeitos tenham a possibilidade de desenvolver aptidões indispensáveis ao acesso a tais gêneros. Kleiman (1995) suscita que a carência do processo de construção do sujeito letrado não resulta apenas da conjuntura de o docente não ser considerado um sujeito plenamente letrado, tampouco da insuficiência do currículo que não dispõe de ferramentas para equipar o profissional para o exercício da docência. Na concepção da autora, as deficiências são inerentes ao modelo de letramento escolar no qual o processo de leitura e de escrita é valorizado somente como uma habilidade de ler e escrever e não como uma prática social, dotada de significação para o estudante.

2.1 Gêneros textuais e letramento: uma relação de interdependência

Bezerra (2010) postula que os estudos do letramento concebem a escrita e/ou a leitura como práticas sociais, tendo em vista que seus usos e funções são indissociáveis do sujeito e do meio que o circunda. Para ela, todas as manifestações linguísticas são alicerçadas por práticas sociais estruturadas e organizadas pelos gêneros textuais que circulam socialmente por meio de textos nas diferentes esferas comunicativas. Sob esse viés, Kleiman (2006) assevera que qualquer circunstância na qual o sentido da leitura e/ou da escrita estabeleça relação, tanto na interação

dos participantes, quanto nos métodos interpretativos é, pois, um evento de letramento, evento esse que não se distingue de uma situação social cotidiana, uma vez que ambos, além de realizarem-se coletivamente, envolvem integrantes com objetivos e propósitos em comum. Street (2003) salienta que essa definição é empregada de forma descritiva, abstrata, pois não elucida como são construídos os significados dos eventos de letramento.

Assim sendo, Street (2003, p. 8) utiliza a expressão *práticas de letramento* com vistas a “tratar dos eventos quanto dos padrões que tenham a ver com letramento, tratando de associá-los a algo mais amplo, de uma natureza cultural e social”. Conforme o pesquisador, para que seja atribuído sentido a um evento de letramento, bem como a sua funcionalidade, é fundamental que o sujeito associe a prática de leitura e/ou de escrita a contextos socioculturais específicos visto que ambos são imanentes. Portanto, não devem ser concebidas de forma descontextualizada. Com efeito, o autor indaga que o sujeito desconhecedor das regras e convenções de um determinado evento de letramento certamente apresentará dificuldades em acompanhar como a leitura e/ou escrita do texto estão sendo trabalhadas, logo, agir sobre elas. Bezerra (2010) advoga que essas dificuldades não tornam o sujeito iletrado, mas apenas mais ou menos letrado, isto é, em um dado domínio discursivo, ele terá mais acesso a práticas de letramento, em contrapartida, em outros, menos. Desse modo, percebe-se que os domínios socioculturais são permeados pela diversidade de eventos/práticas de letramentos no qual a pluralidade de textos (gêneros) é desempenhada pelos sujeitos nas mais distintas atividades sociais, ou seja, gênero e letramento correlacionam-se, pois os gêneros são instrumentos de que os participantes se apropriam em determinados domínios discursivos. Por sua vez, o letramento compreende o uso concreto e efetivo da leitura e da escrita desses gêneros como prática social.

Soares (2001) suscita que o termo letramento advém da necessidade de se compreender e atribuir sentido às novas demandas sociais da atividade humana, demandas essas que exigem um novo olhar acerca da função da leitura e da escrita. Diante disso, Soares (2001, p.18) ressalta que o termo letramento é, pois, o “resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita.” Ou seja, o indivíduo que atende devidamente as demandas

sociais e envolve-se em práticas de leitura e de escrita é considerado letrado independentemente de ser analfabeto, uma vez que, apropriar-se da leitura, não significa saber ler e escrever, mas sim, admiti-la como sendo sua.

Melhor dizendo, embora muitas pessoas aprendam a ler e a escrever, elas não possuem o domínio de habilidades, comportamentos e conhecimentos para envolverem-se em práticas sociais de leitura e de escrita exigidas pelas distintas e diversas demandas sociais. Não obstante, Soares (2001) afirma que, à medida que o sujeito torna-se consciente da função social da leitura e da escrita, ele alcança uma condição de sujeito sociocultural distinto, digo, transforma-se em um cidadão que participa de forma ativa, crítica e reflexiva das leituras de mundo. Nesse sentido, Soares (2001, p. 47) alega que “o ideal seria *alfabetizar letrando*, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, *alfabetizado e letrado*”. Depreende-se que, embora a alfabetização e o letramento possuam processos distintos, são interdependentes. Ao ocorrerem de forma simultânea, o sujeito, além de apropriar-se da leitura e da escrita, também será capaz de utilizá-las socialmente em práticas concretas, nos diferentes domínios discursivos.

Kleiman (1995) ressalta que a definição de letramento passou a ser vinculada no meio acadêmico na busca de segregar a díade alfabetização/letramento posto que a instituição escolar concebe a língua como código, isto é, caracteriza o ato de escrever e/ou de ler como codificador e decodificador de códigos, tanto alfabéticos, quanto numéricos, desconsiderando, assim, a dimensão social da escritura. Esse fator, segundo Koch (2011), contribui para a construção do assujeitamento do sujeito produtor/leitor e, conseqüentemente, para um mero reproduzidor de discursos orais e escritos. Subjacentemente a isso, Soares (2001) discorre que o letramento está intimamente relacionado aos aspectos socioculturais e econômicos dos grupos sociais, portanto, é imprescindível que haja *condições para o letramento*, ou seja, acesso efetivo à educação formal com bibliotecas, materiais impressos e livrarias com preços acessíveis à população, bem como um material didático de qualidade para as atividades de leitura e de escrita como prática social.

CAPÍTULO 3 - DIMENSÕES SOCIAL E INDIVIDUAL DA LEITURA E DA ESCRITA

De acordo com Soares (2001), há de se levar em consideração as dimensões individual e social do letramento. Na perspectiva da dimensão individual, a leitura e a escrita são concebidas como tecnologia, ou seja, um agrupamento de habilidades linguísticas e psicológicas que abarca, desde a capacidade de decodificar e de codificar vocábulos escritos à competência de compreender textos escritos e transferir sentido adequadamente a um leitor. Para Street (2003), esses aspectos atribuem à leitura e/ou à escrita autonomia e independência acerca dos elementos socioculturais e ideológicos que regulam o seu uso, pois compreende que a aquisição do código, melhor dizendo, saber ler e escrever torna-se suficiente para a transição do sujeito nos diferentes domínios letrados, haja vista que, ao adquirir tais conhecimentos de leitura e/ou escrita, poderá transferi-los aos diferentes contextos sem grandes dificuldades. A saber, esses conceitos permeiam o modelo autônomo de letramento do autor.

Soares (2001) argumenta também que, na dimensão social, o letramento não é um fenômeno puramente individual, pois manifesta-se culturalmente em um determinado contexto social, uma vez que são práticas sociais de leitura e de escrita nas quais o sujeito se envolve na sociedade em que é inserido. Desse modo, Kirsch e Jungeblut (1990 apud SOARES, 2001, p. 74) “acreditam no poder do letramento para conduzir ao progresso social e individual.” Para corroborar essa concepção, Street (2003), em seu modelo ideológico de letramento, faculta maior visibilidade à dimensão social das práticas de escrita visto que elas são socialmente construídas e variam conforme o contexto. Consoante o autor, nessa vertente de letramento, o uso da escrita e/ou da leitura está arraigado à percepção de conhecimentos, de identidade, enfim, de uma visão crítica do indivíduo acerca das coisas do mundo.

Dessa maneira, infere-se que o indivíduo transcende as fronteiras da leitura e da escrita, assumindo, assim, uma consciência crítica e reflexiva diante da produção e da absorção dos incontáveis textos que circulam nas distintas práticas comunicativas. Em função disso, Oliveira (2009) defende que, para considerar o letramento como mediador dos textos, é primordial obter o discernimento de que eles são oriundos das funções que os sujeitos exercem em determinado contexto social, bem como do que desejam realizar por meio deles. No que tange à apreensão do letramento, Street (2003, p. 5) evidencia que

As formas em que interagem professores ou facilitadores e seus alunos é sempre uma prática social que afeta a natureza do letramento a ser aprendido e as ideias que os participantes possam ter sobre o processo, em especial os novos aprendizes e sua posição nas relações de poder. Não é válido sugerir que o “letramento” possa ser “dado” de modo neutro, sendo os seus efeitos “sociais” experimentados posteriormente.

Reforçando essa ideia, Kleiman (2006) enfatiza que o ensino da escrita na perspectiva dos estudos do letramento preconiza a interação dos participantes no processo de ensino-aprendizagem, rechaçando, assim, a alusão do docente como emissor do conhecimento e do aluno como simples coadjuvante no desenvolvimento do aprendizado. Sabendo-se que a educação formal possui a responsabilidade de desenvolver nos indivíduos a capacidade de ler e de escrever, a autora concebe o professor como agente de letramento, cuja função consiste em inserir o aluno nas diversas práticas de uso da leitura e/ou de escrita, visando à sua participação efetiva na produção, circulação e socialização dos conhecimentos acerca dos diferentes gêneros textuais formais e informais, para que, assim, torne-se apto a responder, de forma adequada, às exigências das diversas demandas da sociedade, pois, independentemente do papel que ambos exercem na aprendizagem, constituem-se como sujeitos/autores do mesmo processo. Conforme Motta-Roth (2003), esses conhecimentos legitimam o discurso do sujeito, por outro lado, caso ele não seja inserido de forma efetiva nas práticas de letramento, estará demasiadamente subordinado aos saberes do professor. Ou seja, estará alienado às ideias pré-fabricadas pelo educador, tornando-se, assim, refém de seus conhecimentos. Tendo em vista que o termo *letramento* originou-se no campo acadêmico como forma de segregar a díade alfabetização/letramento, torna-se pungente compreender como a leitura e a escrita são concebidas nesse contexto como prática social.

CAPÍTULO 4 - A LEITURA E A ESCRITA NA ESFERA ACADÊMICA

Motta-Roth (2003) sustenta que a escritura no contexto acadêmico é compreendida como um instrumento de construção de identidades, pois seu processo de organização e elaboração depende da concepção crítica-reflexiva do aluno acerca da relação de interdependência entre sujeito e mundo, posto que escrever é ter em mente a construção de conhecimentos sobre as coisas do mundo. No que diz respeito à redação acadêmica, Kern (2000 apud RAMIRES, 2007), considera que ela exige, entre outros aspectos, a coerência global, a familiaridade com as regras da escrita formal e o processo de elaboração e desenvolvimento das ideias.

Para Ramires (2007) é indispensável que o aluno, ao produzir os diferentes gêneros textuais acadêmicos, possua o conhecimento das normas e das convenções que regulam esses discursos, bem como a consciência de seus objetivos comunicativos, de suas funções sociais e do papel de seus participantes. Para a referida autora, a ausência desses saberes compromete a participação efetiva do graduando nesse cenário de produção. Nessa mesma perspectiva, Lea e Street (1998) concebem o letramento e a escritura do aluno por meio de três abordagens: o modelo de habilidades de estudo, o modelo de socialização acadêmica e o modelo de letramentos acadêmicos.

De acordo com os autores, no primeiro modelo, o de habilidades de estudo, a escrita e o letramento são concebidos como habilidades individuais e cognitivas, ou seja, são competências desenvolvidas pelo aluno nas práticas de leitura e de escrita de gêneros textuais acadêmicos. Tendo em vista que este modelo preconiza a transmissão do conhecimento das estruturas formais e estruturais do texto, tais como a estrutura da sentença e da gramática, ele parte do pressuposto de que o educando, ao adquirir tais conhecimentos de escrita, poderá transferi-los aos diferentes contextos acadêmicos sem grandes dificuldades. Vale lembrar que esse modelo, assim como o autônomo de letramento, desconsidera as funções sociais da produção textual.

Conforme o segundo modelo, o de socialização acadêmica, o professor é responsável pelo acultramento acadêmico do aluno no que concerne às formas de falar, de produzir textos, de refletir, de interpretar e de interagir nas práticas de letramento respeitadas pela academia. Esse modelo conjectura que, devido à

relativa estabilidade dos gêneros discursivos, o estudante, ao apreender suas funções, regras e convenções, não terá dificuldades em reproduzi-las.

Em vista disso, acredita-se que, tanto o modelo de habilidade de estudo, quanto o de socialização acadêmica não conferem poder às práticas de leitura e escrita do aluno, pois o consideram como reprodutor de discursos e não como sujeito propagador de ideias autônomas, críticas e reflexivas, consciente de seu verdadeiro papel na esfera acadêmica. Diferentemente dos modelos de habilidades de estudo e de socialização acadêmica que restringem a aquisição do uso da modalidade escrita a aspectos técnicos do texto, isto é, formais e estruturais, o modelo de letramentos acadêmicos concebe a escrita como prática social, pois está imbricado à produção de significados e identidades que os membros da academia atribuem ao processo de escritura.

Segundo Lea e Street (1998), esse modelo considera a aquisição de usos de letramentos um processo complexo, pois abarca questões epistemológicas, melhor dizendo, de conhecimentos acadêmico-científicos. Para os pesquisadores, a relação entre epistemologia e escrita é intimamente ligada, tanto às exigências dos diferentes professores e disciplinas, quanto aos trabalhos escritos do graduando ao longo da formação acadêmica. No tocante a essas exigências, os autores enfatizam a relevância de os docentes apresentarem aos alunos um ensino gradual, compreensivo, claro e preciso acerca da escritura formal dos diferentes gêneros que circulam na academia.

De acordo com Kern (2000 apud RAMIRES, 2007, p. 85)

Os gêneros textuais produzidos na comunidade acadêmica são de grande variedade, e cada um tem suas regularidades, que precisam ser identificadas pelo sujeito produtor, por meio de ensino sistemático, para que este, com segurança, possa mostrar fluência no gênero pretendido.

Lea e Street (1998) asseveram que um ensino sistemático é essencial para o processo de conhecimento da escrita dos discentes, uma vez que estes, ao ingressarem na academia, encontram dificuldades nas práticas que envolvem a escrita e o discurso acadêmico. Diante disso Ramires (2007, p. 66), ressalta que, “os alunos se esforçam e não se pode dizer que todo esse quadro se apresenta dessa forma por vontade deles.” Em conformidade com o posicionamento dessa autora, Garcez (1998) aponta que, em virtude de o discente não ter muito acesso aos

gêneros formais, é justificável que o seu desenvolvimento acerca da produção textual seja inconsistente e segmentado. Para Lea e Street (1998), as dificuldades que acometem esses estudantes estão arraigadas às suas trajetórias educacionais, uma vez que, no decorrer de seus trabalhos escolares, não abordavam claramente as peculiaridades dos diferentes gêneros textuais, tampouco desenvolviam as características diversas das relações existentes entre eles, tais como as tipologias textuais (narrativa, descritiva, injuntiva, expositiva e argumentativa) comuns a todos os gêneros textuais nas modalidades formal e/ou informal. Mediante esse enfoque, Piletti (2011) advoga que esses aprendizes executam suas atividades escolares apenas por constituírem menção, fator esse que resulta em uma aprendizagem não significativa, em outros termos, uma aprendizagem que não os afeta, pois não possui relevância, sentido ou utilidade. Para Piletti, (2011, p. 162) “[...] A compreensão da importância do aprender deve estar presente, ou então, tende-se esvaecer o interesse e o esforço para tal.”

Partindo do que foi dito, pode-se dizer que, para que ocorra, efetivamente, a aprendizagem, é essencial que o indivíduo tenha consciência da contribuição que o novo saber acrescentará em sua vida, seja para o momento ou para o futuro, pois o êxito do aprendizado está ligado diretamente à motivação do aluno. Piletti (2011) sustenta que a motivação é o elemento decisivo para a aprendizagem, uma vez que é por meio dela que o interesse do educando é despertado. Ainda no que tange à escrita do estudante, Lea e Street (1998) sustentam que os modelos de habilidade de estudo, de socialização acadêmica e de letramentos acadêmicos não se opõem, complementam-se, tendo em vista que podem ser empregados concomitantemente em diferentes contextos acadêmicos, pois ambos, além de contribuírem para o processo de engajamento do aluno nas práticas de uso da escrita formal, também edificam sua produção de sentido e seus valores identitários no desenvolvimento de gêneros textuais formais.

CAPÍTULO 5 - METODOLOGIA DE PESQUISA

Como dito anteriormente, esta pesquisa possui como objetos de estudo, a leitura e a escrita acadêmicas como prática social, bem como as dificuldades do graduando em transitar, autonomamente pelos diferentes gêneros textuais formais. Está fundamentada nas contribuições teóricas dos Estudos do Letramento e da Linguística Textual. De acordo com Ludke e André (1986, p.1), “para realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinados assuntos e os conhecimentos teóricos acumulados a respeito deles”. Observa-se a relevância da interdependência entre a fundamentação teórica abordada ao longo do trabalho e os dados coletados pela pesquisa, pois ambos são indissociáveis e imprescindíveis para corroborar a análise da pesquisa.

Segundo Godoy, (1995, p. 62) a pesquisa qualitativa tem por objetivo o entendimento lato do fenômeno estudado, o que acarreta uma aproximação mais estreita entre o pesquisador, o ambiente e o objeto estudado, pois “[...] O ambiente e as pessoas nele inseridas devem ser olhados holisticamente: não são reduzidos a variáveis, mas observados como um todo”. Isso implica compreender o fenômeno estudado sob a perspectiva dos colaboradores de pesquisa, relevando, assim, todos os seus pontos de vista. Dessa forma, o objeto de estudo poderá ser amplamente compreendido quando observado no contexto em que é inserido. Com efeito, a pesquisa qualitativa concebe o ambiente como um manancial de informações e o pesquisador como uma ferramenta de investigação e interpretação dos dados coletados.

Vale lembrar que, para o levantamento dos dados, realizei uma pesquisa de natureza qualitativa, constituída por um questionário (Apêndice A) contendo cinco questões. A priori, a elaboração desse questionário foi realizada mediante observação, tanto da produção textual dos estudantes ao longo do Curso de Letras, bem como da monitoria de leitura e produção do trabalho de conclusão do curso, que no caso, era constituído por um artigo científico.

O questionário (Apêndice A) foi aplicado segundo a perspectiva de (RODRIGUES 2007), isto é, à luz da investigação e verificação de dados qualitativos e quantitativos, pois esse instrumento de pesquisa contribui efetivamente para uma

análise em sua totalidade, ou seja, proporciona uma visão ampla e significativa do ponto de vista do pesquisador.

Como colaboradores de pesquisa, participaram 24 graduandos do último semestre do Curso de Letras. É oportuno enfatizar que a escolha por esta turma advém de minhas observações como discente ao longo do curso. Nela, uma grande parcela dos alunos apresentava constantes dificuldades em desenvolver, de forma autônoma, práticas de leitura e de escrita dos diferentes gêneros acadêmicos, sobretudo, o artigo científico. Vale dizer que esta pesquisa não tem por finalidade fazer uma análise variacionista dos estudantes, tampouco uma investigação dos recursos didáticos e metodológicos do corpo docente da instituição, posto que demandaria um estudo mais profundo. Esta pesquisa está centrada apenas na percepção dos graduandos acerca das dificuldades inerentes à produção de gêneros textuais acadêmicos, sobretudo, o artigo científico.

CAPÍTULO 6 - PESQUISA - DIAGNÓSTICO: ANÁLISE DOS DADOS

Em virtude de os graduandos, ao responderem ao questionário, identificaram-se com mais de uma alternativa, as questões serão analisadas separadamente. Todos os colaboradores de pesquisa assinaram o (TCLE) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B). Suas identidades serão mantidas no anonimato.

A análise dos dados é resultante dos seguintes quadros:

1- Qual a sua principal dificuldade quanto à leitura e à produção do gênero textual acadêmico artigo científico?

Quadro 2 – Dificuldades na leitura e na produção textual

Dificuldades na leitura e na produção textual	Falta de familiaridade com a linguagem científica e as convenções que regulam a escrita acadêmica	Desenvolver habilidades de leitura com vistas à reflexão crítica dos textos analisados	Organização das ideias	Coerência e coesão	Outros
Discentes	7	5	12	3	3
Porcentagem	29,17%	20,83%	50%	12,5%	12,5%

Fonte: Produzido pela autora

Nesta análise, constatei que, embora as respostas tenham sido variadas, a organização das ideias foi considerada a principal dificuldade dos graduandos. Conforme Kern (2000 apud RAMIRES, 2007) a organização das ideias, juntamente com a familiaridade com a redação são elementos obrigatórios da escritura na academia. Ainda que a leitura crítica dos textos-base tenha obtido uma incidência menor de respostas, isto é, (20,85), todavia, trata-se de um elemento relevante, pois uma leitura sem criticidade compromete a construção do sentido do texto, logo, dificulta a organização das ideias, o que poderá acarretar em uma produção mecânica do discurso acadêmico.

Motta-Roth (2006) e Ramires (2007) asseveram que o aluno, ao produzir um gênero textual acadêmico, necessita apreender seus objetivos comunicativos, sua função social, sua organização, o papel de seus participantes, bem como o

conhecimento das normas e das convenções que regulam esses discursos, de modo que, sem a apreensão desses saberes, o educando não será inserido, efetivamente, no domínio de produção de conhecimento.

2- Considera relevante um ensino-aprendizagem que abarque práticas de leitura e produção de gêneros textuais acadêmicos nos anos iniciais da graduação em Letras?

Quadro 3 – Relevância de um ensino sistemático acerca dos gêneros textuais

Relevância de um ensino sistemático	Sim	Não
Discentes	22	2
Porcentagem	91,7%	8,3%

Fonte: Produzido pela autora

De acordo com as respostas, a maioria dos graduandos, isto é, 91,7% dos alunos considera relevante o ensino acerca dos gêneros textuais acadêmicos nos anos iniciais da graduação. Lea e Street (1998) enfatizam a relevância de os docentes apresentarem aos discentes um ensino gradual, compreensivo, claro e preciso acerca da escritura formal dos diferentes gêneros que circulam na academia, dado que essa metodologia é essencial para o processo de conhecimento da escrita dos alunos, uma vez que estes, ao ingressarem no ensino superior, encontram dificuldades nas práticas que envolvem a escrita e o discurso acadêmico, posto que não possuem conhecimentos prévios das normas que regulam a escritura na academia.

Em vista disso, um ensino sistemático nos anos iniciais da graduação é imprescindível para o processo de construção do letramento acadêmico dos alunos, visto que contribuirá para sanar possíveis lacunas de letramento nas distintas produções textuais ao longo do curso. É pertinente ressaltar que a análise anterior corrobora a necessidade deste ensino, tendo em vista as dificuldades apresentadas pelos discentes quanto à produção do artigo científico.

Para Kern (2000 apud RAMIRES, 2007), há de se levar em conta que, devido à pluralidade dos gêneros que circulam nessa esfera, é por intermédio de um ensino sistemático que o estudante possuirá domínio na produção textual dos

gêneros solicitados, domínio esse que, para Cristóvão (2010), proporciona aos agentes produtores uma relação de cumplicidade com o texto, pois, ao discernirem com clareza sobre como utilizar determinado gênero, atuarão de forma eficaz em face de textos concernentes a gêneros considerados desconhecidos.

3. Em quais aspectos as práticas de leitura e de produção de gêneros textuais acadêmicos, tais como resenha, resumo, fichamento e afins, inseridas por diferentes disciplinas e professores, ao longo da graduação, contribuíram para o seu processo de construção dos saberes acadêmico-científico?

Quadro 4 – Aspectos que contribuem para a construção de textos acadêmicos

Aspectos que contribuem para a construção dos textos acadêmicos	Aquisição efetiva da capacidade de ler, compreender e produzir diferentes gêneros acadêmicos,	Aperfeiçoamento do olhar crítico e reflexivo acerca dos diferentes gêneros textuais.	Desenvolvimento de estratégias que possibilitem transitar pelos diferentes gêneros legitimados pela academia.	Compreensão gradativa das questões inerentes à estrutura textual e às normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas)	Outros
Discentes	12	13	3	9	0
Porcentagem	50%	54,16%	12,5%	37,5%	0%

Fonte: Produzido pela autora

A pesquisa aponta que, entre os aspectos relevantes para o processo de construção de textos acadêmicos, os considerados mais significativos pelos graduandos consistem na capacidade efetiva de ler e de compreender os diferentes gêneros textuais bem como no aperfeiçoamento do olhar crítico e reflexivo acerca deles. Com um olhar atento para estes dois aspectos, é possível perceber que ambos são iminentes, pois à medida que o aluno vai desenvolvendo a capacidade crítica de atribuir sentido à leitura e à escrita dos diferentes gêneros textuais, terá condições de produzi-los, autonomamente.

Nesse sentido, Motta-Roth (2003) sustenta que a escritura no contexto acadêmico é compreendida como um instrumento de construção de identidades, uma vez que seu processo de organização e de elaboração depende da concepção crítica-reflexiva do aluno. De igual modo, Lea e Street (1998) endossam que o modelo de letramento acadêmico concebe a escrita como prática social, uma vez que ela está imbricada à produção de significados que os participantes atribuem ao processo de escritura.

Com efeito, para os pesquisadores, conhecimentos acadêmico-científico e escrita são indissociáveis, uma vez que são critérios exigidos pelos diferentes professores e disciplinas quanto aos trabalhos escritos do graduando ao longo da formação acadêmica.

4- Para você, a interação professor/aluno é determinante para a sua participação ativa, crítica e reflexiva nas práticas de letramento que circulam na academia?

Quadro 5 – Relevância da interação dos participantes do processo de ensino-aprendizagem

Relevância do interacionismo entre professor e aluno	Sim	Não	Independe
Discentes	23	1	0
Porcentagem	95,83%	0,041%	0%

Fonte: Produzido pela autora

Mediante os dados obtidos, a pesquisa registra que 95,83% dos discentes, ou seja, a maioria considera que essa interação é determinante para a aquisição do letramento acadêmico. Levando em consideração que as relações existentes entre professor, aluno e conteúdo não são estáticas, mas, sim, dinâmicas, é por meio desse interacionismo que os estudantes participam ativamente do processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, Kleiman (2007), concebe o docente não como emissor do conhecimento, mas, como agente de letramento cuja função consiste em inserir o aluno nas diversas práticas de uso da leitura e/ou escrita, visando, assim, à sua participação efetiva na produção, circulação e socialização dos conhecimentos acerca das normas e das convenções linguísticas que circundam a comunidade

acadêmica. Motta-Roth (2003) advoga que a acessibilidade a essas normas consiste nas práticas pedagógicas ministradas em sala de aula, sobretudo, na leitura e na interação dos participantes da produção do conhecimento, isto é, professor/aluno. Dessa forma, para que haja a democratização discursiva entre esses membros, é imprescindível que as dimensões ensináveis sejam organizadas e constantes no que se refere aos diferentes gêneros, de modo que os sujeitos tenham a possibilidade de desenvolver aptidões indispensáveis ao acesso a tais gêneros.

5- Qual a sua percepção acerca de sua prática de leitura e de produção de gêneros textuais acadêmicos, entre eles, o artigo científico?

- a) Ótimo, pois se considera proficiente na leitura e na produção de gêneros textuais.
- b) Bom, uma vez que possui algumas lacunas a serem sanadas.
- c) Regular, posto que necessita aprimorar a competência em gêneros textuais.

Quadro 6 – Percepção do graduando acerca de sua produção textual na faculdade

Percepção do aluno quanto à sua produção na academia	Ótimo	Bom	Regular	Outros
Discentes	9	7	8	0
Porcentagem	37,5%	29,16%	33,3%	0%

Fonte: Produzido pela autora

Esta última questão visa a proporcionar aos graduandos uma reflexão acerca das próprias práticas de leitura e de produção do gênero artigo científico na faculdade, uma vez que estavam em processo de elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso. A pesquisa identifica que 37%, ou seja, 9 dos 24 alunos se consideram proficientes nas práticas de leitura e de produção textual. No entanto, o equivalente a 15 estudantes, quer dizer, mais de 60%, conceituam seu desempenho como sendo bom ou regular, tendo em vista que necessitam desenvolver habilidades de leitura e de escrita, para assim, sanar lacunas de letramento acadêmico.

Lea e Street (1998) aludem essas lacunas às trajetórias escolares dos discentes, uma vez que estes, no decorrer de suas carreiras escolares, não eram levados a explorar as peculiaridades dos diferentes gêneros textuais, tampouco desenvolviam as características diversas acerca das relações existentes entre eles.

Segundo Piletti (2011) esses aprendizes executam suas atividades escolares apenas por constituírem menção, fator esse que resulta em uma aprendizagem não significativa, em outros termos, uma aprendizagem que não os afeta, pois não possui relevância, sentido ou utilidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio deste estudo, procurei refletir acerca da leitura e da escrita acadêmicas como prática social e, por conseguinte, das dificuldades encontradas pelos graduandos no que concerne à produção dos diferentes gêneros acadêmicos, sobretudo, o artigo científico. Diante disso, com base nas fundamentações teóricas abordadas e na análise dos dados da pesquisa - diagnóstico, tanto o problema de pesquisa, quanto os objetivos geral e específicos foram alcançados em sua totalidade, uma vez que ambos estão ligados intrinsecamente ao processo de construção do sujeito pesquisador e produtor dos diferentes gêneros formais.

Devido à heterogeneidade dos gêneros formais que circulam socialmente na academia, foi possível evidenciar a relevância de um ensino-aprendizagem sistemático e gradual que abarque, de forma clara e ampla, as peculiaridades existentes entre esses diferentes gêneros textuais, bem como as regras e convenções que regulam a sua redação, pois esse conhecimento é uma ferramenta imprescindível para o domínio do discurso formal, porque contribui, substancialmente, para a participação efetiva do aluno nas práticas de leitura e escrita acadêmica. Melhor dizendo, coopera para o seu empoderamento, de modo que este atribuirá sentido às suas práticas de produção textual de forma ativa, autônoma, crítica e reflexiva, rompendo, assim, com a concepção de simples re(produtor) de discurso(s), tornando-se capaz de responder adequadamente às exigências das diversas demandas da comunidade acadêmica.

Não obstante, segundo os PCNs (1998), é de responsabilidade das instituições educacionais, assegurar aos alunos, o domínio dos diferentes gêneros textuais, bem como elaborar intervenções didáticas que os exponham a situações comunicativas semelhantes aos gêneros estudados. Assim sendo, é primordial que o docente incuta no aluno a concepção de leitura e escrita como prática social, posto que, o processo de escritura, de forma mecânica, não atesta uma interação plena com os diversos discursos que circulam socialmente nas diferentes esferas comunicativas. Ademais, é imperativo que o discente tenha a consciência que, além da apropriação das normas e convenções que regulam a escrita dos gêneros formais e ou/ informais e das características que o distinguem, também é necessário o domínio dos aspectos que circundam os seus diferentes contextos de produção e circulação, isto é, a sua esfera discursiva, a sua funcionalidade e em que prática

social está inserida, para que, assim, possa transitar, autonomamente, pelos diferentes gêneros textuais.

Vale dizer que a apreensão destes conhecimentos é imprescindível, pois é o principal vetor para a aquisição dos multiletramentos, principalmente o letramento acadêmico. Em virtude da importância de um estudo mais aprofundado no que se refere às dificuldades dos graduandos quanto à prática social da leitura e da escrita de diferentes gêneros textuais formais, este trabalho poderá ser abordado, futuramente, em um projeto *Strictu sensu*.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. Trad. feita a partir do francês de Maria Ermantina Galvão G. Pereira.

BEZERRA, Maria A. Ensino de Língua Portuguesa e contextos teórico-metodológicos. IN: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs). *Gêneros Textuais & ensino*. São Paulo: Parábola, 2010. p. 40 - 44.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa*. Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental. MEC.1998.

CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. O Gênero Quarta Capa no ensino se Inglês. In: DIONÍSIO A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs). *Gêneros Textuais & ensino*. São Paulo: Parábola, 2010. p. 106 -107.

DIDIO, L. *Leitura e produção de textos*: São Paulo: Atlas S.A, 2013.

FERREIRO, Emília. *Cultura escrita e educação*. 2. ed. São Paulo: Artmed, 2001.

FIORIN, José Luiz. *Teoria e metodologia nos estudos discursivos de tradição francesa*. In: SILVA, Denise Elena Garcia da.; VIEIRA, Josênia Antunes. (orgs). *Análise do Discurso: Percursos Teóricos e Metodológicos*. Brasília: Oficina Editorial do Instituto de Letras, 2002. p. 41.

GARCEZ, Lucília Helena do Carmo. *A escrita e o outro*. Brasília : ed. Universidade de Brasília, 1998.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995. Disponível em: http://rae.fgv.br/sites/rae.fgv.br/files/artigos/10.1590_S0034-5901995000200008.pdf. Acesso em: 05 ago. 2016.

GOMES, Isaltina Maria de Azevedo Mello. Em busca de uma tipologia de eventos de divulgação científica. In: SILVA, Denise Elena Garcia da.; VIEIRA, Josênia Antunes. (Orgs). *Análise do Discurso: Percursos Teóricos e Metodológicos*: Brasília: Oficina Editorial do Instituto de Letras, 2002. p.135.

KLEIMAN, Angela. *Os significados dos letramentos: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*: Campinas. Mercado das Letras, 1995.

_____. Processos identitários na formação profissional. O professor como agente de letramento. In: CORRÊA, M. L. G.; BOCH, F. (Orgs.). *Ensino de Língua: representação e letramento*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2006. (Coleção ideias sobre a linguagem). p.75-91.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2. ed. 1º reimpressão – São Paulo: Contexto, 2012.

_____. *Desvendando os segredos do texto*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LEA, Mary R.; STREET Brian V. O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. The “Academic Literacies” Model: Theory and Applications. 1998. Trad. Adriana Fisher, Fabiana Komesu. Disponível em: >www.revistasusp.br/flp/article/view/79407. Acesso em: 10 Dez. 2015.

LUDKE, Menga; ANDRE, Marli. E. D. A. *Pesquisa em educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs). *Gêneros Textuais & ensino*. São Paulo: Parábola, 2010. p. 20 - 38.

MOTTA-ROTH, Desirée. O ensino de produção textual com base em atividades sociais e gêneros textuais. *Linguagem em (Dis)curso*, 6.n.3. Tubarão, SC: UNISLV, set/dez, 2006.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. Gêneros textuais e letramento. *Genre and Literacy Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais. International Symposium on Genre Studies*. Agosto de 2009. Disponível em: >www.ucs.br/ucs/tplSiget/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/textos_ator/arquivos/generos_textuais_e_letramento.pdf. Acesso em: 11 Jan. 2016.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento: Um processo sócio-histórico*. São Paulo: Ed. Scipione, 1997.

PILETTI, Nelson. *Psicologia da aprendizagem: Da teoria do Condicionamento ao Construtivismo*. São Paulo: Contexto, 2011.

RAMIRES, Vicentina. Gêneros textuais e relações de poder na comunidade acadêmica. Disponível em: >www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo054.pdf. Acesso em: 12 Fev. 2016.

RODRIGUES, William Costa. *Metodologia científica*. Paracambi, RJ: FAETEC/IST, 2007. Disponível em: >http://www.unisc.br/portal/upload/comarquivo/metodologia_cientifica.pdf. Acesso em: 18 abril. 2016.

SILVA, Denise Elena da. Percursos Teóricos e Metodológicos em Análise do Discurso: Uma pequena introdução. In: SILVA, Denise Elena Garcia da .; VIEIRA, Josênia Antunes. (orgs). *Análise do Discurso: Percursos Teóricos e Metodológicos*: Brasília: Oficina Editorial do Instituto de Letras, 2002. p. 8.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*, 2. ed, Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

STREET, Brian. Abordagens Alternativas ao Letramento e Desenvolvimento. Apresentado durante a Teleconferência Unesco Brasil sobre 'Letramento e Diversidade', outubro de 2003. Disponível em:><http://telecongresso.sesi.org.br/>. Acesso em: 15 Jan. 2016.

VIEIRA, Josênia Antunes. As Abordagens Crítica e Não Críticas em Análise do Discurso. In: SILVA, Denise Elena Garcia da.; VIEIRA, Josênia Antunes. (orgs). Análise do Discurso: Percursos Teóricos e Metodológicos: Brasília: Oficina Editorial do Instituto de Letras, 2002. p. 144 - 154.

APÊNDICE A – Questionário de pesquisa



ICPD – Instituto CEUB de Pesquisa e Desenvolvimento

CESAPE – Centro de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão

Pós-graduação em Língua Portuguesa

Revisão de textos: gramática, linguagem e a construção/reconstrução do significado

Pesquisadora: Maria Auxiliadora Rosa da Silva

Prezado(a) aluno(a),

Desenvolvo pesquisa no Curso de Pós-Graduação em Revisão de texto: gramática, linguagem e a construção/reconstrução do significado. Minha pesquisa tem por objetivo **investigar as dificuldades encontradas pelos graduandos acerca da leitura e da escrita na esfera acadêmica, visando, sobretudo, a produção do artigo científico.**

Você deve ficar absolutamente segura (o) do sigilo das informações prestadas, posto que, em hipótese alguma divulgarei dados constantes desse questionário sem a sua prévia autorização.

Desde já, agradeço sua disponibilidade para responder esse questionário. Suas reflexões são muito importantes para a minha pesquisa.

Maria Auxiliadora Rosa da Silva

Outubro/2015

1- Qual a sua principal dificuldade quanto à leitura e produção do Gênero Textual Acadêmico 'artigo científico'?

- a) Falta de familiaridade com a linguagem científica e as convenções que regulam a escrita acadêmica.
- b) Desenvolver habilidades de leitura com vistas à reflexão crítica dos textos-base.
- c) Organização das ideias.
- d) Coerência e coesão textual.
- e) Outro(s) _____

2- Considera relevante um ensino/aprendizagem que abarque eventos/práticas de leitura e produção de Gêneros Textuais Acadêmicos nos anos iniciais da graduação em Letras? Justifique:

() sim

() não

3- Em quais aspectos as práticas de leitura e produção de Gêneros Textuais Acadêmicos tais como resenha, resumo, fichamento e afins, inseridas por diferentes disciplinas/professores ao longo da graduação contribuíram para o seu processo de construção dos saberes acadêmico-científico?

a) Aquisição efetiva da capacidade de ler, compreender e produzir diferentes gêneros acadêmicos.

b) Aperfeiçoamento do olhar crítico e reflexivo acerca dos diferentes gêneros textuais.

c) Desenvolvimento de estratégias que possibilitem transitar pelos diferentes gêneros legitimados pela academia.

d) Compreensão gradativa das questões inerentes à estrutura textual e às normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas).

e) Outro(s) _____

4- Para você, a interação professor/aluno é determinante para a sua participação ativa, crítica e reflexiva nos eventos/práticas de letramento que circulam na academia? Justifique:

() Sim

() Não

() Independe

5- Qual a sua percepção acerca de sua prática de leitura e produção de Gêneros Textuais Acadêmicos, dentre eles, o artigo científico?

- a) (☐) Ótimo, pois se considera proficiente na leitura e na produção textual.
- b) (☐) Bom, uma vez que possui algumas lacunas a serem sanadas.
- c) (☐) Regular posto que necessita aprimorar a sua competência textual.
- d) Outro(s) _____

APÊNDICE - B Termo de Consentimento

TCLE

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

O (a) Senhor (a) está sendo convidado a participar da pesquisa “Letramento formal: pesquisa-diagnóstico do Curso de Letras” Desenvolvida pela pesquisadora Pós-Graduanda Maria Auxiliadora Rosa da Silva do Curso de Revisão de textos: gramática, linguagem e construção/reconstrução do significado, do Centro Universitário de Brasília (UNICEUB). A pesquisa busca investigar as dificuldades encontradas pelos graduandos acerca da leitura e da escrita dos diferentes Gêneros Textuais que circulam na academia.

A metodologia de pesquisa será feita por intermédio de questionários, sendo qualitativa, com descrição focada em análise de dados. O Senhor (a) será esclarecido (a) sobre a pesquisa e a natureza dos procedimentos em qualquer aspecto que desejar, bem como será assegurada ao Senhor (a) a sua privacidade quanto aos dados confidenciais. Entretanto, ressaltamos que o (a) senhor (a) / é livre para recusar-se a responder determinada questão proposta ou desistir de participar da pesquisa a qualquer momento. Os resultados serão divulgados por meio da redação de um artigo científico com data provável de defesa em novembro de 2016, bem como divulgação por meio de comunicações em congressos ou em artigos científicos. Os dados ficarão guardados com a própria pesquisadora em sigilo.

Letramento formal: pesquisa - diagnóstico do Curso de Letras

Pós-Graduanda: Maria Auxiliadora Rosa da Silva: RA- 51500318

Curso de Pós- Graduação Revisão de Textos: gramática, linguagem e a construção/reconstrução do significado. UNICEUB (Centro Universitário de Brasília) SEPN 707/907 - Asa Norte, Brasília - DF, 70790-075

Contatos/Informações: Pesquisadora: Pós- Graduanda Maria Auxiliadora Rosa da Silva

E-mail: dorinharocha@hotmail.com

Orientadora: Denise Macedo

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)

_____ DATA: / /

Pesquisadora: Maria Auxiliadora Rosa da Silva

_____ DATA: / /

Assinatura do colaborador (a)

_____ DATA: / /